

Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales | Universidad Nacional Autónoma de México
Nueva Época, Año LX, núm. 223 | enero-abril de 2015 | pp. 133-170 | ISSN-0185-1918

Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México

Convergences and Divergences in Intercultural Higher Education in Mexico

David Lehmann^{*1}

Recibido el 22 de agosto de 2014

Aceptado el 2 de octubre de 2014

RESUMEN

El propósito de este trabajo es explorar el *ethos* de la interculturalidad en las Universidades Interculturales (UI) en México. Sobre la base de documentos y entrevistas realizadas en cinco universidades entre 2006 y 2009, se observa que la institucionalización de la educación intercultural al interior del sector estatal ha creado un espacio de encuentro y debate entre la política de reconocimiento y las ideas radicales de educadores en la tradición del constructivismo y de la educación popular latinoamericana. El artículo concluye subrayando el abismo que existe entre los debates académicos en torno al multiculturalismo y los debates a veces angustiados de los profesores de las UI enfrentados a

ABSTRACT

The purpose of this paper is to explore the *ethos* of interculturality at the Intercultural Universities (IU) in Mexico. Based on the documents and interviews carried out at five universities between 2006 and 2009, it has been observed that the institutionalization of intercultural education within the state sector has created a space of encountering and debate between the politics of recognition and the radical ideas of educators in the tradition of Latin American constructivism and popular schooling. The paper concludes by highlighting the great gap between the academic debates on multiculturalism and the sometimes anguished debates of IU professors facing entirely new challenges in education, such as teaching

^{*} Cientista Social. Profesor emérito de la Universidad de Cambridge (Reino Unido). Estudió Letras y Sociología en New College, Oxford. Sus líneas de investigación son: religión, laicismo, interculturalidad en América Latina y acción afirmativa. Entre sus últimas publicaciones destacan: "Hope and Religion" (2014); "Shifting Frontiers of Secularism: Conversion-led Religious Movements and the Management of State-Religion Relations in Europe, the US and Brazil" (2013) e "Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion" (2013). Correo electrónico: adl1@cam.ac.uk

¹ Muchas personas han colaborado en esta investigación con sus ideas, consejos y entrevistas. Si bien varias son citadas a través del documento, el autor quiere resaltar la ayuda y el apoyo de Lourdes Casillas, Sylvia Schmelkes, Verónica Uribe, Ernesto Guerra, Andrés Fábregas, Margarita de Orellana, Alberto Ruy Sánchez y Rachel Sieder. El presente trabajo es una versión traducida aumentada y revisada de "Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion" en *Journal of Latin American Studies*. Núm. 45, pp.: 779-811, 2013

desafíos totalmente nuevos en la educación: la enseñanza a personas de ascendencia indígena de su propia lengua con métodos de enseñanza propios de una segunda lengua, la aplicación por parte de estudiantes de métodos científicos de investigación en sus propios pueblos donde la separación de las funciones de pariente o familiar con el de investigador no es fácilmente reconocido, etcétera. Este entrelazamiento de ideas e identidades, buscadas y recuperadas, entrecruzadas con la lengua y el lugar de origen en un contexto claramente marcado por la desigualdad de clase socioeconómica y de aspiración a la movilidad social, constituyen la trama del debate en las UI.

indigenous origin people their own language with teaching methods suitable for a second language, or students using scientific research methods in their hometowns where the division of the role as relative or family member and that of researcher is not always acknowledged. This interweaving of ideas and identities, intended and recovered, intermingled with the language and birthplace, in a context clearly marked by socioeconomic class inequalities and social mobility aspirations, constitute the tapestry of the debate at the IU.

Palabras clave: interculturalidad; educación superior; indigenismo; México.

Keyword: interculturality; higher education; indigenism; Mexico.

Introducción

Durante el sexenio del presidente Fox el Estado mexicano adoptó una iniciativa bastante novedosa en el campo de la educación intercultural, que significó un hito radical en los esfuerzos de los Estados latinoamericanos para superar la exclusión social y cultural de los pueblos indígenas. Las iniciativas anteriores en el ámbito de la interculturalidad o del multiculturalismo se habían concentrado en el pluralismo institucional –con la introducción de elecciones municipales por la vía de los usos y costumbres en Oaxaca, del pluralismo legal en las constituciones de Bolivia y Colombia, o en la educación bilingüe en escuelas primarias de Bolivia y Ecuador– (Van Cott, 2000; López y Sichra 2004; Noel, 2006; Recondo, 2007; Gustafson 2009).

Las Universidades Interculturales (UI) mexicanas anunciaron entonces la creación de un nuevo tipo de institución, la inclusión de una nueva clase de estudiante en la educación superior –mayor y más indígena– así como la construcción en un corto lapso de tiempo de edificios nuevos y a veces impactantes, la contratación de cuerpos docentes y la inserción de un ítem permanente en los presupuestos estatales. Todo esto tuvo que hacerse con la prisa impuesta por el ciclo sexenal de la política mexicana y el acostumbrado contexto de lucha por puestos, recursos y prestigio político.

Sin duda, este experimento en un futuro distante será sujeto a evaluaciones educativas y sociales. La investigación que aquí se presenta tuvo como propósito explorar qué es lo que se quiere decir al utilizar este concepto de *interculturalidad* que tan rápidamente se ha impuesto en América Latina, llegando incluso a sustituir al concepto multiculturalismo, cuyo uso sigue vigente y casi dominante en Europa y Estados Unidos.² Después de la importante contribución de Enrique López en torno de la definición de la educación intercultural, y de los análisis de Joanne Rappoport en torno a los debates de intelectuales, asesores y académicos simpatizantes ligados al Consejo Regional Indígena del Valle del Cauca (CRIC)³ en Colombia (López y Sichra 2004; Rappaport, 2004; Gustafson, 2009), el presente estudio de las UI en México trata de los significados de la interculturalidad en la educación superior. A diferencia del CRIC, las UI son instituciones estatales, y por lo tanto no pueden reservar la admisión de estudiantes a un grupo específico, o ni siquiera a los pueblos indígenas en general. Tampoco pueden ofrecer una educación bilingüe como una insignia de identidad: esto limitaría tanto el campo de profesores calificados como de estudiantes. Lo que ofrecen son cursos de lengua indígena como segundo idioma.

La investigación aquí presentada tuvo lugar entre 2006 y 2009, como parte de un trabajo más amplio que abarca también Perú y Brasil. Durante ese tiempo las UI eran, entre otras cosas, una especie de arena en el cual distintas ideas de la interculturalidad y de la educación intercultural eran objeto de debate y de experimentación, al mismo tiempo que estaban siendo edificadas institucional y físicamente. El tema de la interculturalidad y los temas ligados de indigenismo, multiculturalismo, derechos de pueblos indígenas, estaban en el centro de algunos debates públicos. Las partes involucradas en el debate eran nutridas y diversas – gobernadores, antropólogos, educadores, activistas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación, por medio de su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y los propios profesores y directores de las UI–. La gran ausente era la voz de los indígenas.⁴ La CGEIB llevó a cabo consultas en comunidades indígenas mientras desarrollaba el Modelo Educativo de las UI (Comisión General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006: 138). Por otro lado, tampoco se puede decir que las UI lleven la impronta del indigenismo neoliberal que impulsó la administración Fox (Hernández, Paz y Sierra, 2004). Los gobernadores son los responsables políticos por las UI, ya que dependen de los gobiernos de sus

² Fuera de América Latina, el concepto “intercultural” se usa en el contexto de la educación, mientras que “interculturalismo” no se usa en español.

³ El CRIC fue de las primeras organizaciones dedicadas a luchar por un indigenismo moderno y ha existido en Colombia desde los años 70. Es a la vez un movimiento politizado y una ONG que provee servicios al pueblo Nasa y otros en la región del Cauca, además de ser una autoridad local (Constitución colombiana de 1991).

⁴ La voz indígena más preeminente en México es la de los Zapatistas y ningún gobierno nacional o estatal, ni ellos mismos, estarían interesados en colaborar en un proyecto intercultural. Fuera del Zapatismo, existe solamente una Confederación Nacional Indígena inexpressiva.

estados, quienes a su vez nombran a los directores o rectores. Hay abundantes evidencias de intromisión política más allá del nombramiento de los rectores, llevando a conflictos agudos, movilizaciones estudiantiles y a veces prolongadas interrupciones de la actividad académica. Esto ha afectado sobre todo a la Universidad Intercultural de Guerrero, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y a la Universidad Intercultural de Tabasco. En más de una ocasión, las movilizaciones estudiantiles han llevado a la renuncia del rector –como se evidencia en las entrevistas realizadas en 2014 y en la investigación doctoral de Karla Vivar (Vivar Quiroz, 2014)–.

Vicente Fox dio amplia libertad y un generoso presupuesto a Xóchitl Gálvez cuando ella se hizo cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), antes Instituto Nacional Indigenista (INI). A diferencia de los cambios institucionales llevados a cabo en los sistemas legales o de gobierno local, la creación de las UI ha conllevado una cantidad de recursos importante, aunque variable, y puede ser vista como una iniciativa proindígena que no choca ni con principios universalistas caros al liberalismo republicano (que subyacen a la construcción política de los Estados latinoamericanos), ni con ideas socialistas o social-democráticas. Aun así, las UI casi no tienen personal de planta y su situación financiera es precaria, si no en permanente crisis. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), que recién a partir de 2012 empezó a requerir su participación en el régimen de regulación, insiste en tratarlas como universidades convencionales, aun cuando las tecnológicas y los politécnicos tienen regímenes propios.

Este artículo comienza por una descripción de las UI y sitúa a la educación intercultural en relación con otros enfoques vigentes sobre educación para pueblos indígenas. De allí explora las significaciones de la interculturalidad y los propósitos de la educación intercultural tal como se expresan en documentos, entrevistas y discusiones académicas. Así, veremos la influencia de la *educación liberadora* o *popular* sobre el modelo y las prácticas de las UI, lo que se verá reflejado en la introducción de la investigación de campo en el plan curricular (la *vinculación*), casi al principio de las carreras.

La institucionalización de la interculturalidad

La educación intercultural se distingue por no estar dirigida específicamente, por lo menos en principio, a pueblos indígenas ni estar principalmente preocupada por la lengua. La idea de la interculturalidad es que todos tengan conocimientos y aprecien las diversas tradiciones culturales de su país. De alguna manera, es un proyecto ciudadano de reconocimiento mutuo cuya meta ideal es la igualdad de las herencias culturales sin un predominio de una lengua sobre otra. Sin embargo, si bien la hegemonía de una lengua es una realidad inevitable, para la interculturalidad esa hegemonía lingüística no deberá, en una situación ideal,

conllevar una dominación cultural, y aún menos una dominación de los portadores étnicos de una u otra tradición cultural. Sin embargo, en la práctica, el peso de la interculturalidad ha recaído sobre la cuestión idiomática. Para Gustafson (2009), quien llevó a cabo una detallada investigación sobre el desarrollo de un currículum intercultural en el Chaco boliviano, su “producto ideal” es un ciudadano capaz de expresarse eficientemente de modo oral y por escrito en ambos idiomas y con conocimientos matemáticos adecuados.⁵ Nótese la palabra “ciudadano”, que para Gustafson y Luis Enrique López, significa que la interculturalidad es más que un programa de educación y mucho más que una técnica para enseñar idiomas. La interculturalidad, por esto, acaba a veces en la situación paradójica de enseñar a alumnos (niños o adultos) su propia lengua —una lengua transmitida secularmente por la vía oral, o por lo menos que se desarrolla según ese modelo— con los métodos de enseñanza de una lengua extranjera, una enseñanza “docta”, “erudita” o “formal” que comporta ortografía correcta, gramática, etcétera.⁶

Para otros que han desarrollado el concepto de interculturalidad, la educación intercultural ha tenido varios propósitos, entre ellos concientizar a los portadores de las culturas dominantes sobre la existencia y el valor de otras culturas y, viceversa, aumentar la conciencia y sobre todo la competencia de los portadores de tradiciones culturales indígenas en la cultura y la lengua dominantes. Se ha tratado de alcanzar una situación de respeto mutuo y de superación de las condiciones de exclusión social en la sociedad como un todo, no sólo entre los pueblos indígenas. Sin embargo, dadas las circunstancias actuales y las asociaciones que evoca el mismo sufijo “culturalidad”, la educación superior intercultural atrae principalmente a estudiantes que se autodenominan indígenas o que reivindican su ascendencia indígena, a la vez que —hay que admitirlo— ha sido diseñada para personas de zonas rurales y de predominancia indígena.⁷

Para Joanne Rappaport, autora de un estudio que con mucho esfuerzo y sensibilidad analiza la interculturalidad tal como se presenta y maneja en el quehacer político e intelectual, es menos un concepto que un fenómeno colectivo o una red o conjunto seriado de significados compartidos. Invocando a Luis Enrique López, Rappaport define la interculturalidad como “la apropiación selectiva de conceptos en el cruce de culturas con vistas a la construcción de un diálogo entre iguales” (Rappaport, 2005: 5). También asevera que la interculturalidad ha sido “preparada como una plataforma para conectar campos como la educación indígena bilingüe con los objetivos políticos del movimiento en pro de los derechos de las

⁵ “A citizen-subject, literate, numerate and orally proficient in both languages” (Gustafson, 2009: 14).

⁶ Debe relativizarse el término “hablar” en el contexto de la diglosia: como fue recalcado en varias ocasiones durante el III Foro de las Universidades Interculturales (Xalapa, octubre de 2014), el conocimiento de las lenguas originarias en México puede ser subestimado en los censos.

⁷ Aunque los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en San Cristóbal de las Casas son 90 % urbanos, la información disponible en la CGEIB indica que la mayoría habla una lengua originaria.

poblaciones nativas”. Tal como hemos explicado aquí, la interculturalidad se diferencia del multiculturalismo, que es concebido por Luis Enrique López como favoreciendo “la tolerancia pero no la igualdad”.⁸ Si bien concuerdo con Rappaport, no creo que sea necesario vincular la interculturalidad con los proyectos políticos de los movimientos indígenas o a favor de poblaciones indígenas. En este caso, la interculturalidad es un conjunto (red o tejido) de valores y sensibilidades que, al menos en México, se están imponiendo en algunas partes del aparato estatal, sobre todo del sistema educativo. Está lejos de cobrar legitimidad fuera del plano de los organismos ligados a asuntos educativos e indígenas, salvo el medio profesional antropológico donde la interculturalidad ya tiene aceptación consensual, aun si se le atribuye significados divergentes. La interculturalidad acaba siendo un campo, o una arena, donde se debaten distintos proyectos políticos en torno al destino de los pueblos indígenas o más bien al destino de sociedades que manifiestan escisiones raciales, étnicas, culturales y lingüísticas.

A diferencia de las instituciones ya existentes en el campo de la educación en general o de la educación superior en México, las UI cuentan entre las pocas iniciativas institucionales en Hispanoamérica a favor de los intereses indígenas que se hayan acompañadas de recursos públicos importantes en nombre del multiculturalismo, de la interculturalidad o simplemente de los pueblos indígenas.⁹ El capital necesario para la fundación y construcción de las UI –comprendiendo en tres casos edificios suntuosos–¹⁰ debió mucho a Xóchitl Gálvez, directora del CDI, que proveyó la mitad, y a veces más, de los costos en capital. Gálvez fue una persona poco usual en ese puesto, habiendo conseguido éxito como empresaria formada en ingeniería y orgullosa de su origen indígena de una familia humilde de Hidalgo.¹¹ Gálvez se asoció con la educadora Sylvia Schmelkes, a quien nombró directora de la flamante CGEIB, fundada en 2001 con el fin de explorar alternativas de atención para la educación básica. Las UI, como nos explicó Lourdes Casillas, fueron un proyecto posterior que la CGEIB tomó en sus manos a petición de diversos grupos promotores, que se convirtió en un proyecto de envergadura. En las negociaciones con los gobernadores, se aseguraron que las UI fueran instituciones de Estado, por lo cual ni ellas ni los puestos de planta

⁸ Traducción del autor de su original en inglés. Versión impresa en español, Rappaport (2008).

⁹ El único caso comparable es la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), reconocida como pionera en la educación superior intercultural y para pueblos indígenas. Pero la URACCAN también depende del apoyo de las ONG en 50% de su presupuesto (Hooker Blandford, 2009).

¹⁰ Los edificios de la Universidad Intercultural de Chiapas fueron construidos en un estilo “pastiche colonial”, mientras los de Tabasco (Oxochitlán) y del Estado de México (San Felipe del Progreso) tienen una concepción más moderna: aquél consiste en dos edificios que se enfrentan componiendo la forma de un cero maya, mientras éste combina la forma de un caracol que hace recordar (un poco) al museo Guggenheim de Nueva York, con decoraciones inspiradas en los edificios mayas de Palenque.

¹¹ Más tarde, sus esfuerzos para llegar a la gobernación del estado de San Luis Potosí fracasaron debido, según ella, a manipulaciones electorales en su contra. Sin embargo, los tribunales no apoyaron su denuncia.

podrían ser removidos –aunque por supuesto no serán inmunes a la erosión inflacionaria ni a los vaivenes de la política del momento–. Esta garantía de permanencia institucional quiere decir que, como otras universidades públicas, las UI constituyen un espacio de debate para el desarrollo de ideas y de su propia misión, la cual irá emergiendo todavía durante algún tiempo. Esto las convierte en algo muy diferente a los numerosos cursos ligados a la interculturalidad y a la educación indígena financiados por las organizaciones no gubernamentales (ONG) que no tienen sostenibilidad en el tiempo, a la vez que cada uno de éstos sigue una línea propia, o la línea de los que los idearon y financiaron. Un ejemplo de ello es la Maestría en Educación Intercultural de la Universidad de Cochabamba, Bolivia, dirigida durante muchos años por Luis Enrique López. No sostengo que la línea seguida sea errónea ni que estoy en desacuerdo con López, sino que se trata de un curso adaptado a una concepción específica que no está pensado para surgir de la discusión en torno a cuál podría ser la mejor de las concepciones posibles. En las UI, en cambio, encontré mucha discusión y apertura en torno a cuál es el mejor camino para desarrollar el proyecto. No obstante, las UI gozan de menos autonomía que las universidades autónomas, en tanto que sus rectores son nombrados por los gobernadores de sus respectivos estados a la vez que gran parte de la estructura y del contenido de los cursos parecen haber sido proporcionados, por lo menos al principio, por la CGEIB.¹² A su vez, las UI están sujetas, como todas las universidades públicas de México, a la fiscalización de la SEP y, a partir de 2014, a la evaluación del temido Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) con sus procedimientos e inspecciones y los requerimientos que impone para su reconocimiento como universidades. Sin el reconocimiento por parte de la SEP, los estudiantes no tendrían acceso a las Becas de Manutención (antes Pronaves).

Trasfondo institucional

El número total de estudiantes en las UI era pequeño cuando esta investigación se desarrolló: 5 mil 700 en el año 2008 (ver tabla 1). De ellos, 2 mil 900 estaban inscritos en sólo dos instituciones, la UNICH y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) de Sinaloa. La mayoría de los estudiantes eran mujeres, alcanzando en un caso el doble del número de hombres.¹³ La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) goza de un estatus distinto del resto y cuenta con un poco más de autonomía porque se estableció al interior de la Universidad Veracruzana (UV) como una entidad aparte cuyo director es nombrado por la rectora

¹² El rector de la pionera Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa, es nombrado por el gobernador y hoy en día tiene el mismo estatus y la misma vocación intercultural que las otras.

¹³ Datos ofrecidos gentilmente por Lourdes Casillas de la CGEIB.

de la UV, teniendo un poco más de autonomía frente al gobierno del estado. Sin embargo, como ocurre con las otras UI, la UVI depende financieramente del gobierno del estado, y su rector fundador, Sergio Téllez, me explicó que la Cámara de Diputados ha votado presupuesto suplementario para la UV. La sede administrativa de la UVI se encuentra en Xalapa pero las clases se imparten en sedes satélite situadas en zonas rurales cerca de las zonas indígenas. La UNICH de Chiapas tiene un campus importante en San Cristóbal de las Casas y desde el año 2008 ha creado tres unidades académicas multidisciplinarias “ubicadas estratégicamente por nuestro Gobernador Constitucional del Estado el C. Lic. Juan Sabines Guerrero, en los Municipios de: Las Margaritas, Yajalón y Oxchuc” y Valle de Tulija (transcripción del portal digital de la Universidad).

La Universidad Intercultural del Estado de México (UNEM), está situada en San Felipe del Progreso, a tres horas en transporte público del Distrito Federal. La Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) se encuentra también en el interior profundo del estado, entre Oxolotán y Tapijulapa, mientras la UAIM ocupa una antigua casa de hacienda en el pueblito decaído de Mochicahui, donde antes funcionaba el Instituto de Antropología de la Universidad del Occidente. La Universidad Intercultural de Guerrero se ubica en una zona montañosa de difícil acceso y, según Karla Vivar, con dependencias sumamente precarias. A finales del año 2006, en mayo del 2007 y del 2008 tuve la oportunidad de visitar varias instituciones: acudí dos veces a la UAIM; la UVI y su sede de Huazuntlan; la UNICH y la UIET; y una vez a la UNEM. He podido escuchar la opinión de una variedad de actores, especialmente profesores –algunos permanentes y otros temporarios, algunos de dedicación exclusiva y otros de tiempo parcial–. Participé en discusiones entre ellos y escuché opiniones encontradas de funcionarios. Finalmente, emerge un cuadro similar al que describe María Elena García en su estudio sobre la educación bilingüe en el Perú: agendas e intereses variados se conjugan en torno a una población percibida por militantes y profesores como vulnerable y sin poder, pero cuya voz quieren escuchar y empoderar (García, 2005). La pregunta es cómo hacer que esa voz se articule y quién tiene autoridad para interpretarla.

Interpretaciones de la educación superior intercultural

La educación superior intercultural pone más énfasis en los contenidos culturales que en los lingüísticos, y su estudiantado potencial es mucho más diverso que el contemplado por la educación primaria o secundaria indígena o bilingüe. En la escuela es factible utilizar una lengua nativa como medio de instrucción, mientras que en el nivel superior las lenguas nativas son enseñadas como lengua extranjera, siendo el español el medio de instrucción. Los estudiantes son heterogéneos y no se puede presumir que todos entenderán cualquiera de las 58 lenguas oficialmente reconocidas: aun cuando hablan un idioma nativo, es poco

probable que sepan la versión escrita, lo que es necesario en la enseñanza convencional de una lengua. En una escuela, además, se puede suponer que todos los alumnos hablan la misma lengua, por ser de la misma localidad, y se pueden formar profesores para que enseñen con base en textos fijos. Por su parte, en una universidad no se puede contar con tal homogeneidad, y no hay ninguna base legal para restringir la admisión a estudiantes que, por ejemplo, sólo hablan cierto idioma, y menos aún a los que sólo pertenecen a ciertos grupos étnicos (Schmelkes, 2009). En la UVI, dice Dietz (2012), dos tercios de los alumnos tienen dominio de una lengua indígena (*native speakers of indigenous languages*), lo que no quiere decir necesariamente que posean un dominio completo de ella. Se trata de ocho lenguas distintas y de todos modos un tercio no sabe ninguna lengua nativa. En este sentido, no es práctico para una universidad ofrecer clases en más de una o dos lenguas indígenas, sobre todo dada la escasez de profesores competentes en la materia (ver anexo 1).

Acción afirmativa

A pesar de que los estudiantes de las UI no son seleccionados con base en su raza o su pertenencia étnica, su mera existencia y la política que hay detrás de ella es una forma de acción afirmativa. Como explicó Lourdes Casillas en una entrevista, directora de Educación Media Superior y Superior de la CGEIB, la idea de la educación intercultural consiguió reconocimiento después de años de frustrados esfuerzos de mejoramiento de la educación de los pueblos indígenas y de las poblaciones excluidas en general. En 2006, la CGEIB publicó el extenso documento *Universidad Intercultural: Modelo Educativo* (Casillas Muñoz y Santini Vilar, 2006). El escrito contiene varios elementos formales (legislación nacional e internacional), así como la historia del nacimiento del proyecto de educación superior intercultural, aunque su esencia está presente en la sesenta páginas de lineamientos detallados sobre los principios pedagógicos y filosóficos subyacentes, el diseño de su plan curricular, la evaluación institucional y la evaluación de los alumnos.

El texto expone que el término universidad indígena fue rechazado “a fin de evitar la idea de segregación de los grupos étnicos del resto de la sociedad mexicana, a la que generalmente se asocia el término” (*Ibid.*, 2006: 131). Éste es el punto de partida para una acción afirmativa que crea mejores condiciones tendientes a que los grupos excluidos puedan superar sus desventajas sin caer en una *guetización*. Así, por su ubicación cercana a los centros de población indígena, por la imagen que promueven y por el contenido de los cursos, las UI se proponen aumentar la representación de indígenas en la educación superior, hacerles sentir a eventuales estudiantes que sus necesidades específicas están siendo tomadas en cuenta y que existe valoración por sus tradiciones, su cultura y sus idiomas. El reconocimiento cultural y la inclusión de cursos que se nutren de la lengua y las tradiciones que han

sufrido marginación, son parte del proyecto, en tanto que se pretende ayudar a la superación de la exclusión, la falta de confianza y de autorrespeto provocados por la marginación racial. Sin embargo, si el reconocimiento cultural y la afirmación o la renovación cultural predominan exageradamente en la autodefinición de tales instituciones, corren el riesgo de volverse propiedad exclusiva de un grupo dado y no coadyuvan a la superación de la dimensión socio-económica de su exclusión. Si se crean instituciones reservadas para ciertos grupos definidos racial o étnicamente, se tendería a acentuar las divisiones étnicas en una sociedad fuertemente mestizada. Hay corrientes de pensamiento que insisten en el peso de la dimensión cultural en la identidad de las personas al punto de pasar por alto la propuesta de mejoramiento socio-económico como una especie de negación de aquella identidad. Es una tendencia que denominaría “multiculturalismo duro”.

Sin embargo, hay que reconocer que probablemente las Universidades Interculturales siempre jugarán un papel secundario en el sistema de educación superior, porque los alumnos que éstas reciben han tenido en promedio una educación primaria y secundaria deficiente, y porque ofrecen una gama bastante estrecha de opciones académicas. Además, su autonomía relativa reduce su estatus –y en el mundo de la educación el renombre, la patente, la imagen, son fundamentales en el desarrollo institucional. De modo que los alumnos que ambicionan terminar una carrera universitaria tendrían que pasar a una universidad convencional después de completar sus cursos–.

El *Modelo* no prevé el indudable impacto que tiene aún una institución pequeña en la economía local de lugares apartados, aunque contempla un papel para las UI en el desarrollo regional y local planificado, formando profesionales provenientes de zonas de población indígena y también –lo que es uno de sus aspectos más innovadores– incorporando la investigación en el terreno y la *vinculación* a sus comunidades en el corazón de su enseñanza y no en contextos simulados. Vale la pena citar el texto original a propósito de este tema:

El estudiante construirá su conocimiento valorando su experiencia previa y también sus potencialidades orientadas hacia el *saber hacer*, en un marco de respeto a su entorno cultural. De esta forma se promueve que el estudiante se reconozca como protagonista del proceso de construcción del conocimiento y sea capaz de valorar su aprendizaje como resultado de múltiples interacciones socioculturales (*Ibíd.*, 2006: 207).

Para los autores, “el *saber hacer* requiere de la organización y planeación de actividades en la comunidad por parte de los estudiantes apoyados por los docentes”, y revela su búsqueda de una educación que reconoce la identidad pero, al mismo tiempo, forma alumnos para poder desarrollar sus potencialidades en el mundo, explicando que “estas prácticas constituyen el andamiaje entre el conocimiento formal y la cultura de pertenencia”. De cualquier forma, la educación contemplada por el *Modelo* se inspira en “los valores humanistas y so-

ciales fundamentales del enfoque intercultural y no sólo en el conocimiento” (*Ibíd.*, 2006: 182). He podido observar en las UI que el tema de la vinculación pudo arraigarse rápidamente y representar uno de los elementos que las distinguen de otras instituciones. Veremos también que el origen de este énfasis no se encuentra sólo en las ideas interculturales.

En sus primeras etapas, se esperaba de las UI que ofrecieran carreras de lengua y cultura indígena, desarrollo sostenible, comunicación intercultural y turismo alternativo, aunque no todas han adoptado todas estas carreras. La UVI, por ejemplo, descartó al turismo alternativo como superficial para un curso de primer año, a pesar de las posibles ventajas económicas que pudiera traer. Esta lista de carreras preferidas realizada por la CGEIB refleja el aspecto vocacional del proyecto de educación superior intercultural de abrir posibilidades profesionales para sus egresados y posibilidades de desarrollo para las poblaciones indígenas, lo que ha suscitado la crítica que sostiene que se trata de una simple continuación del indigenismo clásico del INI. Lo que llama la atención en las UI es menos el contenido de los cursos que la cultura emergente dentro de ellas, que se contrapone con la que reina en la educación superior tradicional, y eso parte del enfoque constructivista que figura prominentemente en el *Modelo* y que también pude recabar en varias de mis entrevistas.

Constructivismo social y “multiculturalismo duro”

En la perspectiva constructivista se adquiere o se construye el conocimiento (en vez de transmitirlo) al valorar la experiencia previa y el potencial del estudiante, centrándose en el *saber hacer*. El *Modelo* consagra toda su sección referida al enfoque psicopedagógico a este asunto, mucho más que lo dedicado a temas multiculturales como la diferencia cultural y los saberes indígenas. Los autores más destacados en estas páginas son los psicólogos Lev Vygotsky (1896-1934) y Jerome Bruner (1915), quienes también fueron citados a menudo en mis entrevistas. El renombre del ruso Vygotsky viene de su énfasis en la creación y comunicación de significados en el proceso educativo, a diferencia de la simple transmisión de capacidades (Moll, 1990). Por su parte, el conocido psicólogo norteamericano Bruner denuncia el modelo por el cual “un solo profesor (supuestamente omnisciente) explícitamente cuenta o muestra a aprendices (también supuestamente ignorantes) algo de lo cual son supuestamente ignorantes” (Bruner, 1996: 20).¹⁴ En su lugar, Bruner defiende el aprendizaje como “un proceso interactivo en el cual las personas aprenden los unos de los otros y no simplemente al mostrar y contar” (*Ibíd.*, 1996: 22). Estas ideas, que se asemejan también a las del educador más famoso de América Latina, Paulo Freyre (1921-1997), han sido ampliamente difundidas y aplicadas en la educación informal en América Latina bajo el lema

¹⁴ Traducciones del inglés del autor. Para la traducción al español ver: Moll (1996) y Bruner (1995).

de “educación popular” o “educación liberadora”, a menudo estimulada por sectores ligados al basismo católico asociado a las comunidades de base y la Teología de la Liberación, que influyó mucho en la formación y el pensamiento de Sylvia Schmelkes en el Centro de Estudios Educativos, estrechamente ligado a los Jesuitas y a la Universidad Iberoamericana.

Para los autores del *Modelo*, está claro que la enseñanza en las UI tiene que diferenciarse claramente de los métodos presentes en la mayoría de las instituciones. Ellos se proponen crear un sistema en el cual se invita a los estudiantes a interpretar información nueva a la luz de su propia experiencia, rompiendo con la práctica establecida de la transmisión de información en sentido único.¹⁵ Aprender es explorar; el estudiante formula dudas e hipótesis y sale a la búsqueda de lazos inspirados en la experiencia y el contexto. De allí la prioridad dada en el *Modelo* a la investigación y la *vinculación*: los estudiantes aprenden métodos de investigación a partir del primer año y se espera que lleven a cabo proyectos de investigación ligados al desarrollo en comunidades, muchas veces sus propias comunidades, tal como está previsto por la investigación participativa.¹⁶ A su vez, también se crea un contexto para establecer una relación novedosa entre profesores y estudiantes que se refleja en el curso preparatorio del primer año (diseñado para subsanar las deficiencias de la educación básica de los estudiantes) que, según el diseño, consiste exclusivamente en talleres o seminarios. También pude observar esa relación en las universidades que visité. El *Modelo* también contempla *tutorías*: en conformidad con la idea de una educación centrada en el estudiante, se le asigna un tutor que acompaña su evolución y lo aconseja en materias académicas y en sus desafíos personales. Todas las partes parecen entender que estudiar trae problemas especiales para estudiantes de origen rural, indígena y humilde –aunque en este aspecto cabe anotar que la UNICH de Chiapas presenta un perfil más tradicional–. El ambiente de la UNICH se asemeja más a la universidad de masas: las clases son más grandes y el estudiantado parece más mestizo, aunque ello es sólo una impresión.

Al finalizar esta discusión, en el *Modelo* hay una confluencia entre el enfoque constructivista y el “diálogo intercultural de saberes”:

Los principios del constructivismo sociocultural convergen con la intención formativa de la Universidad Intercultural, que pretende abrir un espacio a los conocimientos y saberes alimentados

¹⁵ “El profesor es el poseedor y transmisor del conocimiento, y el estudiante el receptor pasivo. Desde esta postura, el aprendizaje es concebido como mera acumulación de conocimientos, y el estudiante, como receptor y reproductor de conductas aprendidas. Este modelo prevalece en la mayor parte de las instituciones educativas, caracterizado por la escasez de estímulos para despertar el interés de los estudiantes por aprender lo que transmiten los profesores. No obstante, persiste la inercia de someter a los estudiantes a largas exposiciones de los profesores, debido a que presumiblemente ellos son los poseedores del saber” (Casillas Muñoz y Santini Vilar, 2006: 156).

¹⁶ Método promovido por el sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda. Joanne Rappaport dirige un proyecto sobre el tema (“La dinámica de equipos de investigación en América Latina”) que se basa en la obra de Fals-Borda. Ver el sitio del Georgetown University Centre for Latin American Studies: <<http://pdiba.georgetown.edu/CLAS>>.

por la experiencia y la axiología de los pueblos de México con el fin de contribuir a su recuperación, análisis y sistematización para lograr una nueva proyección científica de su valor, de la vigencia de su aplicación y de sus potencialidades para complementar y colaborar con la ciencia moderna (Casillas Muñoz y Santini Vilar, 2006: 158-9).

En principio, la idea de que distintas culturas producen distintos saberes es más propia del multiculturalismo que de la interculturalidad. Es en el multiculturalismo que se encuentra el énfasis sobre la inconmensurabilidad de las culturas, pero aquí los autores parecen querer conciliar las dos corrientes. También es necesario distinguir entre distintos *saberes* y distintos *conocimientos*. Es evidente que estos últimos varían entre culturas porque sus portadores han vivido siglos en lugares distintos y han tenido que desarrollar conocimientos diferentes para la reproducción de sus estructuras sociales y económicas. Pero hablar de distintos *saberes* puede implicar que sus portadores *piensan* de forma diversa, que su *razonamiento* (su lógica) es diferente y eso es mucho más controvertido.

El peso de estos dos elementos, tanto en los pensamientos de los que formulan la política como en la vida diaria de las universidades mismas, parece más o menos el mismo –y si algún sesgo existiera sería a favor del enfoque constructivista, que recibe atención mucho más detallada en el *Modelo*–. Los objetivos del constructivismo son más comprensibles que los que se inspiran en las versiones más duras del multiculturalismo que requerirían construir esos “otros saberes”, “otras epistemologías” y sus cosmovisiones. Estas versiones parecen implicar que los saberes indígenas son inconmensurables respecto de la ciencia que llaman peyorativamente occidental, moderna y monocultural (Walsh, 2000; Dietz, 2012).

De hecho, la CGEIB ha publicado un documento anterior que ofrece un buen ejemplo del “multiculturalismo duro” dirigido principalmente al sector de educación primaria, titulado *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México* (2004).¹⁷ Este documento puede no corresponder muy fielmente a la filosofía del CGEIB, pero es un buen ejemplo de la versión “dura” del multiculturalismo. La palabra “diversidad” aparece 45 veces en 27 páginas (sin contar citas de otros documentos y usos que no se refieren a la diversidad cultural). La palabra “otro” en el sentido de “mi otro” o “tu otro” aparece 15 veces, cada vez en bastardilla, y la palabra “otredad” tres veces. Otras dos palabras características del vocabulario multicultural, “lógica” y “epistemología”, aparecen 16 y 13 veces respectivamente. En comparación, en el *Modelo* predomina un vocabulario más universalista: “equidad” 17 veces, “inequidad” cinco veces, “justicia” nueve veces y “diversidad” 37 veces, mientras “otro”, “otredad” y “epistemología” están ausentes.

Este documento habla de la validez de “otras lógicas” y dice que:

¹⁷ También disponible en el sitio de la Secretaría de Educación Pública: <http://www2.sep.df.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf>

Los conceptos fundamentales de la ciencia (...) necesitan ser contrastadas y enriquecidas con otros conceptos y modelos provenientes de las culturas para encontrar la lógica en los diversos temas de la ciencia. Es necesario analizar los etnocentrismos para liberar a (...) cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria (CGEIB, 2004: 51).

Después de hablar de la “llamada ciencia moderna”, y de haber enumerado conocimientos indígenas en el campo de la herbolaria, la astronomía, los tipos de suelo y los ciclos lunares, el texto resalta que la contribución más importante de los conocimientos indígenas es la ampliación del “horizonte de las posibilidades lógicas y de rutas alternas para conocer el mundo” (*Ibid.*, 2004: 51). El texto aborda el tema de la cognición a partir de:

Un pensamiento ético renovado (...) construido a partir de la intersubjetividad y de la interculturalidad (...) intenta articular las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México y envuelve una mirada amplia y compleja sobre el proceso de construcción del conocimiento (*Ibid.*, 2004: 45).

En mis entrevistas pude detectar muy poco la influencia práctica de estas ideas, aun si a veces escuché tales expresiones y pude observar una auténtica perplejidad de mis interlocutores, quienes buscaban entender si sus alumnos realmente pensaban de forma “diferente”, con otra “epistemología” o “lógica”. El abismo que ellos sentían que los separaba de sus alumnos parecía derivar menos de las diferencias de cosmovisión que de las derivadas de la educación superior o de posgrado recibida por los docentes, –frente a los alumnos, que escasamente habían aprendido a razonar o a escribir un párrafo en sus 8 o 9 años de escuela y colegio–. Me encontré de frente con estas cuestiones cuando fui invitado a participar en una discusión entre profesores de la UIET sobre “¿qué es un ensayo?” –un tema muy presente para ellos porque se preguntaban en qué medida debían dejar que los alumnos expresaran opiniones personales en sus trabajos–. Mi respuesta fue exactamente lo que se esperaba de una persona de mi formación: muy severamente dije que un ensayo no es para expresar opiniones personales sino que deben contener argumentos basados en información disponible en la esfera pública. Una profesora me respondió que el conocimiento codificado y establecido podía descalificar, deslegitimar o dominar los conocimientos de los propios estudiantes. Dicho así, teóricamente, tales ideas pueden sonar cuestionables. Después de todo, ¿por qué se le dejaría a un indígena en las tinieblas de la ignorancia cuando jamás se haría lo mismo con un niño o una niña de un barrio urbano (que por otra parte podría muy bien por su ascendencia ser tan indio como el otro)? Una respuesta más dura podría decir que sería irresponsable negar a estos alumnos la posibilidad de una educación que les provee de una manera de estructurar sus pensamientos y desarrollar sus capacidades analíticas. Pero tales respuestas ignoran el contexto del aprendizaje y tienen otras implica-

ciones cuando se trata de alumnos egresados de escuelas públicas que han tenido escasa oportunidad de expresarse y que sufren, como dijo una de las profesoras en la reunión, de “asimetrías escolares y sociales tremendas”: ellos han sufrido de la “cultura pedagógica del profesor lo sabe todo” (como dice Bruner).

La discusión siguió, conducida por la asesora del programa, y las opiniones iban diversificándose. Una persona dijo que si se puede decir cualquier cosa entonces “todo se vacía”. Otra dijo que el desafío de la multiculturalidad era ser “competente en cualquier lugar”, tomando en serio lo “multi”; una voz elocuente se elevó recordando la represión que estos “chamacos” (como todos los llamaban aunque no eran tan jóvenes) habían sufrido en la escuela y el colegio. Como niños, dijo, habían tenido que dejar de hablar de los seres mágicos y sobrenaturales que poblaban su imaginario porque los maestros se reían de ellos. La discusión tuvo dos ejes: por un lado, la dimensión cultural de la represión era vista como parte integral de un sistema educacional autoritario en sí, independientemente de las diferencias culturales que pudieran regir a una u otra localidad. Por otro lado, la recuperación o renovación cultural era importante para que los “chamacos” adquirieran un mínimo de confianza en ellos mismos. Parecía que los métodos de la educación liberadora eran tan importantes como la recuperación de tradiciones antiguas o del aprendizaje de idiomas difíciles para elevar el nivel educativo de los estudiantes. Pero al mirar un poco más de cerca, se puede ver que en esta perspectiva la recuperación cultural es parte del proceso de construcción del sujeto aprendiz. Para ello, no es necesario especular sobre otros saberes, sino apreciar el patrimonio cultural de un pueblo, entendido –en un sentido amplio– como su producto, tal como dijo Taylor en el ensayo fundacional del multiculturalismo (Taylor 1992: 70).¹⁸

Ansias y dudas entre la educación intercultural y popular: la Universidad Autónoma Indígena de México

El proyecto más radical de reconstrucción de la educación nació en la más antigua de las UI, la UAIM de Sinaloa, liderada por el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta y su coordinador académico, Ernesto Guerra, formado en economía pero posteriormente convertido en teórico e impulsor de una educación para los excluidos. Al menos en sus primeros años, la UAIM tuvo mayor autonomía que otras UI. Fue establecida con autonomía –al menos nominal– antes de la creación de la CGEIB, estaba localizada lejos de la capital federal y contaba con un fuerte apoyo del entonces gobernador del estado.

¹⁸ *Authentic recognition of a people is recognition of their worth, and the worth of their products (in the broadest sense). The supposed beneficiaries of the politics of recognition, the people who might actually benefit from acknowledgement, make a distinction between the two acts. They know that they want respect, not condescension* (Taylor, 1992).

En un largo ensayo programático, Ochoa y Guerra parten de la simple observación de los fracasos espectaculares de la educación en México. Su principal crítica no es la acostumbrada, usualmente centrada sobre el corporativismo de los maestros y su mala formación, sino que denuncian la preferencia en el sistema mexicano (y muchos otros) por la didáctica y la pedagogía por sobre el aprendizaje.

En dos entrevistas, realizadas con un año de distancia entre ellas (2006 y 2007), Guerra resumió su filosofía: a) insatisfacción con los procedimientos jerárquicos y prefabricados con los cuales los profesores imparten sus materias; b) oposición a las formas tradicionales de evaluación que crean competencia innecesaria entre estudiantes e imponen uniformidad (“el examen tiende a uniformizar y nosotros estamos trabajando con la diversidad”); c) los exámenes “producen el fracaso”; d) una conciencia aguda del sesgo cultural es inherente al sistema de exámenes: “una cultura no puede reprobar a otra”, y e) un multiculturalismo moderado, porque por un lado dice que “aquí pensamos que el conocimiento es relativo a cada cultura”, pero por otro, “no estamos hablando de saberes indígenas sino de conocimientos indígenas”, lo que yo interpreto como una manera de distanciarse del relativismo cultural. Pero no se trata de privilegiar una u otra cultura, sea occidental o no, sino de crear un diálogo entre estudiantes: “una mezcla entre su bagaje cultural y el bagaje cultural de los facilitadores sin decir cuál es el verdadero, sino simplemente, un dialogo intercultural”.

El modelo prescindió del aula y del examen tradicional: los *titulares académicos* (porque no hay “estudiantes”) buscaban a *facilitadores* o *facilitadores-clarificadores* (porque no hay “profesores”). Éstos procedían por investigación, formaban pequeños equipos y, cuando se sentían listos, se presentaban a un jurado (un *sínodo* en la jerga de la UAIM). Si el resultado no era satisfactorio, se les aconsejaba volver a presentarse en otra ocasión. Como dice Guerra, “aquí no hay fracasados”. La visión, que durante unos años pudo concretarse, imponía una pesada carga de presencia sobre los *facilitadores* porque el modelo preconizaba acceso permanente de estudiantes y múltiples sínodos para ir abriendo las etapas sucesivas de aprendizaje.

En dos artículos publicados en la revista *Ra Ximhai* de la propia universidad (Guerra, 2005; Ochoa Zazueta, 2005), usando un lenguaje que recuerda a veces a Freire y al iconoclasta Ivan Illich, Ochoa y Guerra denuncian lo que llamaría la infantilización a la cual los métodos educativos convencionales sujetan tanto a alumnos como maestros y profesores. La búsqueda, la conceptualización y la investigación, son atributos de personas de todas las edades, y la división entre la juventud (para recibir conocimiento) y la madurez (para explorar o buscarla) es una división falsa. Los titulares académicos son tratados como adultos que investigan y exploran, y son estimulados a trabajar en grupos y presentarse así a los sínodos: aprender es una actividad que se lleva en cooperación con otros titulares y con facilitadores. No hay examen de admisión (lo que parece ser el caso en todas las UI donde basta el bachillerato para entrar), pero tampoco hay fracasos porque se solicita a los alumnos que vuelvan a presentarse.

Aun sin tomar en cuenta ciertas desavenencias político-burocráticas propias del contexto local, el modelo no ha dejado de tener sus costos en lo que el PIFI representa como burocratización de la vida académica.¹⁹ Por otra parte, es evidente que si los titulares académicos tienen acceso permanente a sus facilitadores, éstos sufren una presión más fuerte de lo que sería en un sistema donde la jerarquía controla el horario. Para las autoridades federales (dueños de la certificación de la institución como universidad), una institución sin exámenes ni profesores ni aulas es como un desafío al sistema reinante.

También el modelo planteaba serios desafíos a los estudiantes. Durante mis conversaciones se mencionó que los estudiantes abandonaban en el primer trimestre porque habían venido con la expectativa de que se sentarían frente a un profesor que les diría “lo que tienen que hacer”.

Un miembro de un equipo de inspección enviado por la Subsecretaría de Educación Superior a solicitud de la CGEIB, la antropóloga Patricia Torres, declaró en la entrevista que “nos quedamos sorprendidos: los estudiantes estaban estudiando bajo los árboles (...) había colas para ir a presentarse al examen [aunque debería haber dicho “sínodo”]. Describió una escena que parecía inspirada en Jean-Jacques Rousseau con estudiantes acostados en el pasto leyendo Durkheim: “no hay materias: el facilitador está con su proyecto consiguiendo alumnos y es el experto en esa materia; en vez de dar clases a intervalos regulares, él está allí y cuando siente que hay un grupo grande hace reuniones con ellos para decirles lo básico, qué tienen que leer”.

Al describir la trayectoria “sinuosa” de la UAIM, Guerra navega entre (o tal vez combina) su ideal universalista de una educación que libera al que aprende en vez de someterlo a una autoridad opresora, con una apreciación de las brechas culturales y socio-económicas que tienen efectos nocivos en la educación y en la sociedad. A veces emplea el término “sociointercultural” para combinar lo universal con lo identitario, e insiste en que ese tipo de educación, aun cuando se identifica con “una cultura propia y específica”, debe producir “ciudadanos y comunidades cosmopolitas” que no sólo reconozcan los derechos de otras culturas sino que respeten sus derechos y “estén abiertos a aprender de ellas” (Guerra, 2005: 244).

A pesar de que las ideas de Guerra y de los que lo inspiraron hayan tenido bastante repercusión en las UI, el experimento de la UAIM tuvo que ser contenido, a los ojos de la Subsecretaría de Educación Superior. Se nombró un nuevo rector con una larga trayectoria en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) estatal, con el objeto de instaurar un sistema convencional de exámenes y cursos estructurados, aunque también él adoptó la terminología del modelo que Guerra y Ochoa habían creado.

¹⁹ El PIFI es básicamente un invento inglés de los años 80 y el aparato de *accountability* y de evaluación multipolar que estableció trajo un cambio profundo en la cultura universitaria británica. La UAIM pidió afiliarse al PIFI mucho antes que las otras UI.

La barrera de la opacidad: ansias de un educador

Si bien en su ensayo/apología Ernesto Guerra navega con seguridad en las aguas de la interculturalidad, buscando un “camino medio” entre universalismo y multiculturalismo (entendido éste como una concepción de culturas como entidades separadas y casi monolíticas), Antonio Saldívar, del Colegio de la Frontera Sur, educador con doctorado de la Universidad de Salamanca y fuertemente influenciado por Vygotsky, cuenta con sorprendente franqueza sus dudas y su sentimiento de incomodidad como emisario del mejoramiento modernizante, sea indigenista o intercultural: para él todos estos esfuerzos son condenados al fracaso en una sociedad escindida.

Para Saldívar, una persona como él, al llegar a una comunidad indígena, no puede evitar un sentido de jerarquía, de poder desigual: “de entrada hay una sobrevaloración de lo que yo puedo aportar a esa comunidad y hay una subvaloración de esta comunidad” de parte del portador de un proyecto de mejoramiento –el profesional que llega siempre trae un *proyecto*–. Llegando de fuera, el profesional entabla, de entrada, una relación de desigualdad, de poder, que niega la posibilidad de diálogo entendido como una conversación entre iguales: “yo no puedo dialogar con el otro (...) porque entonces no se va a dar un proceso realmente de aprendizaje entre ambos”. Eso deviene también de sus hábitos, de su modo de hablar, de vestirse y de su red social. A Saldívar le parece que iniciativas como las UI contribuyen a acentuar la desigualdad específicamente cultural, o por lo menos no la reducen. Además, el currículo de las UI –refiriéndose a materias como desarrollo sustentable y turismo alternativo– es un buen ejemplo de la misma asimetría, por su orientación al mercado. En su opinión, si el plan curricular se ocupa de las características específicas de las culturas indígenas, su objetivo sólo es folclorizar.

Al mismo tiempo, sin embargo, Saldívar estaba agudamente consciente de que las familias indígenas esperan que los estudios confieran a sus hijos las capacidades –ante todo lingüísticas– que requieren para entrar al mercado laboral. “Claro, piensan que el tzotzil ya no les sirve”. Él reconoce las desigualdades enraizadas en su entorno, pero ni siquiera está convencido de que las políticas y los proyectos deben tratar de revertir la tendencia, porque están imbuidas ellas mismas de la relación de desigualdad, tal como él la describe.

Saldívar habló también de la distancia cultural, pero en términos distintos de los usados por el documento base de la CGEIB. Esbozó el contraste entre el espíritu occidental de “pensamiento abstracto, de sistematización y clasificación” y el énfasis indígena en el aprendizaje por el contacto personal. No hay, decía, una sola manera de adquirir el conocimiento. Pero, al mismo tiempo, para los que poseen una cultura mestiza o dominante, no hay interés en adherir a una identidad cultural con nombre: eso es sólo para “el otro”, “el otro oprimido”; “yo nunca me cuestiono quién soy yo”; “el que tiene que cuestionarse y tratar de entender su cultura es el otro, no yo. Entonces, cuando de repente me veo frente a esta circunstancia, hay

una incompreensión”. De hecho, tal vez la misma atribución de la necesidad de proferir una identidad cultural es una especie de imposición externa de “mi” o “nuestra” parte.

En esta frase laberíntica, el “yo” de Saldívar es la tercera persona –un representante estereotipado de la cultura dominante–. No es él mismo quien habla, porque si fuera él no reconocería estas contradicciones. Al mismo tiempo, está diciendo que, quiéralo o no, él es esa otra persona, esa persona que coloca al “otro” –el indígena– en una situación donde, de nuevo, quiéralo o no, es heredero de un patrimonio cultural y tiene de alguna manera que responder por ella. La cultura dominante está exenta de auto-comprensión o auto-descripción y aun de capacidad de autocrítica (poscolonial, posmoderna, y con una carga de auto-flage-lación). Es ésta otra afirmación más de su estatus como cultura hegemónica.

Con todas sus dudas, Saldívar también se dedica a tareas prácticas. En 2004 publicó en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Saldívar, Micalco Méndez, Santos Baca y Ávila Naranjo, 2004) una descripción de un curso titulado “Diplomado Educar en y para la diversidad”, organizado para maestras de primaria durante el ciclo escolar 2001-2002. Se inspiró en el método constructivista de Vygotsky y Bruner: “el trabajo tiene que partir de la experiencia personal, dado que el aprendizaje opera a nivel del cuerpo y no sólo de la cabeza, como estamos tradicionalmente acostumbrados a pensar” (*Ibid.*, 2004: 115).

El propósito del enfoque constructivista, según el trabajo de Saldívar y sus coautores, es la apropiación de “las estrategias pedagógicas participativas” y, según una evaluación provisional, el trabajo muestra que así fue, aunque su efecto no fue duradero: de vuelta a sus clases, la rutina misma devolvía las maestras a sus hábitos anteriores. La experiencia viene reforzada por una investigación llevada a cabo en 2007 con estudiantes de la flamante Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIB) en las afueras de San Cristóbal de las Casas (Navarro Martínez y Saldívar Moreno, 2011-12). En esta última se vio que, si bien los estudiantes absorbieron el credo intercultural, apreciando la importancia del diálogo entre culturas, la diversidad de lenguas indígenas habladas entre ellos y la pérdida de la vergüenza de hablar en idioma indígena en público, la interculturalidad quedaba como una burbuja dentro de la institución educacional. Este estudio nos alerta sobre el hecho de que educar en forma bilingüe en las escuelas no garantiza la dimensión intercultural y puede dejar intactas las relaciones de poder y menosprecio.

No es, entonces, contradictorio que sean precisamente las instituciones de educación intercultural donde las ideas constructivistas tengan influencia, porque ellas permiten mejorar la educación ofrecida por el estado a grupos excluidos racial y culturalmente, sin tener que adaptar su enseñanza a las particularidades de la cultura de uno u otro grupo étnico, contornando así las desavenencias y los desencuentros de la lengua y la cultura (Zavala, 2002). Esto no quiere decir que los enfoques constructivistas sean culturalmente afónicos: quiere decir que cuestiones de autenticidad y de demarcación entre culturas toman un segundo plano porque los profesores no están obligados a pronunciarse sobre tales demarcaciones,

ni tampoco a proveer versiones empobrecidas de culturas o lenguas que no dominan. En estas condiciones, el reconocimiento de las diferencias culturales depende del clima dentro de la institución y no de las prescripciones formales.

El contexto de San Cristóbal de las Casas

En una conversación estructurada llevada a cabo en mayo de 2008 con un grupo de profesores de la UNICH de Chiapas, se conjugaron los temas de la lengua, la cultura y la identidad en una discusión donde el carácter urbano del estudiantado también tuvo que ser tomado en cuenta. Interrogados sobre lo que diferenciaba a las UI de otras universidades, ellos tejieron una tapicería con hilos de colores variados: la búsqueda de la lengua ancestral por parte de estudiantes ansiosos de recuperar su identidad; la idea de que la lengua está ligada a ciertos valores; el reconocimiento de que si la cultura indígena es distinta, entonces también ella comporta conocimientos distintos por su propia historia; la autocrítica hacia lo que otros habían llamado la imposición o la relación autoritaria del profesor con el alumno, y la vinculación como eje transversal y central de la educación ofrecida en las UI. Uno habló con cuidado de la vinculación como una manera de “retroalimentar con los saberes tradicionales, pero no en un sentido nacionalista, esencialista o fundamentalista”, pero criticaba ese “conocimiento meramente occidental que todavía hacemos llegar a los estudiantes”, a la vez que expresó que “hay muchos conocimientos indígenas que falta trabajar”.

Los estudiantes se mostraban inquietos en cuanto a su pertenencia étnica (siendo 90 % de procedencia urbana en la tercera generación, según sus profesores): algunos organizaban talleres de lengua los sábados, por su propia cuenta. La UNICH, con su Centro de Lenguas, pudo hacer una mayor inversión en el aprendizaje de lenguas indígenas y en la conversación, esto fue señalado como un desafío tanto o más profesional que identitario.

En cuanto al “modelo constructivista”, aunque en general en la UI se le tomaba “como base”, no estaban todos convencidos ya que “a veces uno se pierde”, y la palabra “constructivista” encadenó con la constatación de que “estamos en un proceso de construcción de la interculturalidad”. No hay que olvidar que en ese momento, en el mes de mayo de 2008, los primeros estudiantes admitidos a la UNICH todavía no habían egresado.

Educación Popular: la Universidad Veracruzana Intercultural

La UVI se distingue no sólo por su inserción institucional al interior de una universidad autónoma, sino también por el hecho de que su primer liderazgo provino de la tradición

de la educación popular y la investigación educativa parecida a la de los fundadores de la CGEIB. Sergio Téllez, su primer director, quien se calificó como un antropólogo sesgado hacia la socio-lingüística, había sido un miembro destacado del cincuentenario Instituto de Investigaciones en la Educación de la UV. Para él, la educación intercultural –la cual distinguió de una educación indígena– tiene como fin producir personas orgullosas de hablar su propia lengua o su lengua ancestral, y que tomarían un papel protagónico en el desarrollo de sus comunidades. En esta entrevista, como en las que sostuve en la misma época con coordinadores de programas de la UVI, no se habló de epistemologías alternativas ni de “otros saberes”. En cambio, se habló mucho del papel de la investigación por parte de los estudiantes en el desarrollo de sus comunidades (la *vinculación*) y de cómo el aprendizaje de lenguas indígenas fortaleció su autoconfianza. Por ejemplo, supe que a menudo en el formulario de solicitud de entrada a la UVI los candidatos no admitían hablar su propia lengua a causa del estigma que se le atribuye, pero una vez iniciados sus estudios se revela que saben hablarla, y en el segundo año (y a pesar de no hablar habitualmente una lengua indígena), son capaces de traducir textos en ambas direcciones.

El coordinador de una de las tres sedes de la UVI (Sede Selvas), localizada en una zona indígena, Huazuntlan, maestro en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), dio su interpretación del *ethos* intercultural en términos de diálogo, de mutualidad y renovación, más que de la diferencia y la intraducibilidad: “aquí entendemos la interculturalidad como un espacio de diálogo entre grupos culturales que se escuchan mutuamente y formulan alternativas de cómo salir adelante” (entrevista, octubre 2006). Para él, era “un concepto en construcción”, y acotó que:

En la zona hay castellanos, zoques, etc. En ese sentido (de que entre los estudiantes se encuentran gente de distintas afiliaciones étnicas y distintas tradiciones lingüísticas) somos *multiculturales* (...) pero somos *interculturales* por estar compartiendo algo, somos un espacio de diálogo donde nos escuchamos y nos retroalimentamos y tratamos de rescatar las diferentes formas de ser o de pensar de diferentes grupos.

De igual manera, el coordinador del Programa de Desarrollo Regional y Sustentable dijo que:

La UVI supone que el conocimiento se genera en el diálogo: tú tienes un saber que tiene cientos, tal vez miles de años, y estás generando conocimientos y prácticas (...) yo tengo contacto con muchas fuentes (...) vamos a ponerlos en diálogo.

Para él, formado en la “tradición latinoamericana de educación popular” y la educación no formal de las ONG, beber en la fuente de los conocimientos indígenas no significaba un rechazo de la ciencia moderna ni tampoco el descubrimiento de una epistemolo-

gía alternativa, sino el reconocimiento de que los conocimientos indígenas son el fruto de decenas de generaciones de experimentación por prueba y error, tal como la historia de la ciencia.

La política del reconocimiento

Aun si su vocación no es la del “multiculturalismo duro”, las UI pasan mucho de ser una mera iniciativa educacional convencional con un complemento de cursos de lengua. Evidentemente, los fundadores estaban motivados por un ideal, por una pretensión de intervención en la política de la identidad y del reconocimiento. Creo que lo que estaba en sus mentes era menos la mirada hacia atrás –la búsqueda de las raíces, la reivindicación o restauración de instituciones cuya memoria ya es muy borrosa–, que el empoderamiento de los portadores de esas culturas para el reconocimiento de lo que producen hoy en la realidad contemporánea, como dice Charles Taylor. Reconocimiento que significaría también plena participación en instituciones como la educación, la política, los negocios, las artes y también participación en la gestión y reforma de las mismas. Para que este reconocimiento tenga los efectos deseados, esas instituciones tienen que ser legítimas y “reformables” en cierto grado. En este sentido, es un *démarche* abierto a la crítica de parte de los que ven a las instituciones como irremediablemente sesgadas e infundidas de prejuicios de raza y de clase, como sostiene la filósofa Iris Marion Young (Young, 1994). También, difícilmente se concilia con los puntos de vista que ven cualquier tipo de transacción con las instituciones como mestizaje o integración y, por ende, una negación de la identidad –puntos de vista defendidos por Quijano, Mignolo y Walsh por ejemplo– o con los que ven al indigenismo de Estado como una manipulación del neoliberalismo (Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Walsh, 2000; Hernández, 2004; Sierra 2009).

Son los profesores de las UI quienes aplican la interculturalidad y pocos son los profesionales que la practican en contacto tan íntimo con la “población-alvo” de la política intercultural. Los profesores son los emisarios del reconocimiento “a flor de piel” y en nuestras conversaciones se retrataban como encargados de diseñar un “paquete” que formaría a intelectuales y profesionales como agentes del desarrollo, en el cual los temas de la lengua y cultura indígenas tendrían su lugar, pero no preponderante: la recuperación de rasgos culturales, de ritos o costumbres total o parcialmente perdidos, o simplemente el anhelo de aprender la vida de los ancestros, no les parecía un proyecto de reconstrucción del pasado sino una contribución a un proceso que llevaría a sus estudiantes, una vez graduados, a contribuir al desarrollo de sus comunidades, lo que viene confirmado por Dietz en su artículo sobre la UVI (donde se desempeñó en el año escolar 2013-14 como director) cuando hace mención de “varios antiguos estudiantes y dos antiguos profesores que han sido elegidos

como consejeros municipales” (Dietz, 2012). Será interesante ver a largo plazo si los estudiantes de la UNICH, siendo predominantemente de familias urbanas, no acaban también trabajando con poblaciones indígenas: sabemos que los líderes de movimientos de renovación étnica tienden a ser jóvenes con educación superior urbana.

Claro que un propósito de la interculturalidad tiene que ser vencer el abismo que separa los portadores del mejoramiento de su *otro*: eso es lo que tanto le angustiaba a Antonio Saldívar. Los herederos de las *otras* culturas o las culturas de los *otros* tendrán tales ambiciones. Pero aun así, ellos operan bajo la influencia de ideas que vienen de *uno*, o sea de la sabiduría teórica académica y erudita. Es así que podemos entender la existencia de opiniones u observaciones que parecen apuntar en direcciones opuestas dentro de la misma institución cuando se trata de la autenticidad y de la recuperación cultural. El entonces coordinador de la Sede Selvas de la UVI, Crisanto Bautista Cruz, hablaba del estudiante que “está siempre corriendo detrás de su abuelo que se está muriendo” –que está tratando de recuperar su lengua–. Ese abuelo que es “la lengua que te da identidad” y se quejaba de que “llevamos cientos de años durante los cuales el gobierno nos ha dicho que nuestra lengua y nuestra cultura no sirve al desarrollo del país, que no vale nada”. Pero al mismo tiempo, este sentimiento de exclusión no era motivo para concentrarse sólo en la recuperación de lo propio. Más bien, se tradujo en una concepción de la interculturalidad como “un espacio de diálogo donde nos escuchamos y nos retroalimentamos y tratamos de rescatar las diferentes formas de ser o de pensar de diferentes grupos”. Para él, era como “un espacio de diálogo entre grupos culturales que se escuchan mutuamente y formulan alternativas de cómo salir adelante”.

Esos temas no estaban libres de polémicas. El jefe de programa de la misma UVI expresó su malestar frente a discusiones que hubo en torno al papel de las UI. Habló de “un discurso de reivindicación identitaria” y evocaba en un tono algo exasperado la repetición de lemas o frases hechas: “nosotros los indígenas, nosotros sí somos originarios, nosotros tenemos las culturas indígenas”. Para él, formado en la tradición “muy rica de pensamiento y acción latinoamericana de educación popular”, tal valorización de la identidad indígena “muchas veces tiene rasgos esencialistas o fundamentalistas”. Recordó que en un momento ciertos intelectuales indígenas o de líderes indígenas hablaban de “universidades indígenas, para los indígenas”, lo que él veía como “un discurso que sirve para mantener ciertas relaciones de poder al interior de las comunidades indígenas”.

En esta sección he explicado que a pesar del tono a veces combativo, tanto los teóricos como los que se encuentran en la práctica intercultural, evitan tomar posiciones definitivas sobre la incompatibilidad de sistemas de pensamiento y así obvian caer en un relativismo fuerte, el “multiculturalismo duro”. Observamos la persistente influencia de la tradición latinoamericana de la educación popular o educación liberadora, como dijo el profesor de la UVI. El compromiso de esa tradición con lo popular sigue teniendo vi-

gencia aun cuando su trasfondo teórico y teológico en la Teología de la Liberación ha perdido algo de su poder de convocatoria en la plaza pública frente al auge del discurso identitario y del protestantismo.

Vinculación y retroalimentación

En una entrevista realizada en mayo del 2008, Lourdes Casillas, directora de Educación Superior en la CGEIB, contó de su consternación y la de sus colegas al escuchar la discrepancia por parte de los estudiantes a quienes se pretendía enseñar las técnicas agrícolas en una pizarra. Ella habló de:

La imposición del maestro (...) la creencia absoluta en lo que da el maestro (...) hablando con estudiantes –nos dimos cuenta–, que decían que ellos no entendían cómo un profesor podía enseñar a sembrar [haciendo dibujos] en el pizarrón, cuando ellos lo han aprendido y lo saben hacer perfectamente aprendiendo directamente, como sus padres les han enseñado en el campo.

Su conclusión fue que había que buscar un equilibrio entre las contribuciones de la ciencia y la experiencia de las comunidades. Ella daba mucha importancia a lo que se podría llamar el fortalecimiento de la autoconfianza de los estudiantes. Con un trasfondo de una pedagogía que no deja hablar a los alumnos ni valora su propia experiencia, sobre todo cuando son de origen rural, de estratos de bajos ingresos o de áreas indígenas, se entiende porque “el rasgo fundamental del modelo pedagógico” es “valorar la experiencia previa del estudiante”, algo que “ninguna otra de nuestras universidades convencionales ha desarrollado”. Por eso también se ha impulsado la “investigación-acción vinculada con fuertes nexos de trabajo con la comunidad”, lo que la lleva a reiterar que “en el terreno las cosas pueden tener otras concepciones y otras formas de sistematización, de análisis y de resolución”.

De esta manera, la directora crea un puente entre la idea de que hay diferencias culturales reales que deben ser valoradas y la concepción derivada del constructivismo y de la educación popular del aprendizaje como un esfuerzo conjunto que reconoce que el aprendizaje tiene una historia y una vida propia. De allí que surja la *vinculación* que, tal vez sin que se lo anticipara en tal grado, adquirió un estatus casi de amuleto en las UI.

En varias UI, los estudiantes emprenden investigación en el primer año de estudio, y a menudo en sus propias comunidades. Las consecuencias pueden ser dramáticas, llevando cuestiones de la vida de la familia y del pueblo a formar parte de la experiencia educacional. En el Encuentro sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe que tuvo lugar en Pátzcuaro en 2009, la directora de investigación de la UIET develó los es-

collos morales e incluso emocionales que se pueden encontrar cuando estudiantes hacen investigación en sus propias comunidades.

Para ilustrar la presencia de la vinculación en el salón de clase puedo describir la presentación de proyectos de investigación en la Sede Selvas de la UVI (localizada en Huazuntlán, Veracruz) en 2007. En el salón había tres profesores y ocho estudiantes –lo que ya de por sí es excepcional–. Al igual que en una comisión formal, se trató de proceder a la elección de un presidente y un relator entre los estudiantes, en medio de mucha risa y comentarios susurrados. Frente a la confusión de los estudiantes, un profesor tuvo que tomar las riendas. Los proyectos tocaban soluciones a problemas locales y tenían que ser conducidos en “reflexión común” con las comunidades y “sin imposición” –aunque se admitió que había un “objetivo concreto de estimular la lengua indígena”–. Además, los proyectos eran clara y repetidamente clasificados como de “investigación-intervención”. Una estudiante enumeró laboriosamente 13 preguntas que tendrían que hacerse al pensar sus proyectos, dando cuenta por un lado de los métodos a seguir y los antecedentes y, por otro, explicitando la utilidad que el proyecto representaría para sus comunidades. Quedaba claro que iban a trabajar en sus propias comunidades y la pregunta sobre los “vínculos” que podrían tener en ellas –como “actores, organismos, autoridades, sociedad civil, etc.”– generó una ola de carcajadas. Un alumno expresó su preocupación por el hecho de que su proyecto tocaba la vida de los niños en la comunidad y se preocupaba por cómo iba a poder conducir un taller con ellos.

Después de los estudiantes siguió la intervención de uno de los profesores. Su propósito era recordar la necesidad de distinguir entre causas y efectos, pero el ejemplo mostraba un propósito muy práctico de cambiar las costumbres. En este caso, hizo hincapié en el problema de la contaminación del río Huazuntlán y al parecer quería decir que la causa que originaba dicha contaminación era el hábito de los habitantes de echar su basura al río –y no la falta de contenedores para la basura o la existencia de demasiado plástico, etcétera–. Aquí escuchamos la voz de un profesor que se ve como misionero dedicado a la reforma de las costumbres o las prácticas y que desecha las explicaciones que culpan a actores externos o condiciones fuera del control de la comunidad. Claro que al mismo tiempo, esos profesores daban cuenta de la exclusión cultural y la discriminación, pero siempre con resistencia a los “esencialismos” que pueden surgir, y en contra de la propensión al victimario, ambas tendencias inevitablemente estimuladas por el ambiente de una universidad intercultural. De nuevo se hace evidente la tensión entre la educación popular y la política del reconocimiento.

Otro aspecto importante de la vinculación es el cambio que probablemente acarrearía el papel de los estudiantes en sus comunidades. Recordemos que la CGEIB, cuando empezó a explorar esta iniciativa, mantuvo intercambios con comunidades indígenas y lo que recibió fue la preocupación por parte de las familias de que una vez que sus hijos, y sobre todo sus hijas, hubieran ido a estudiar, no volverían más, y con eso las comunidades perderían

su futuro. Ahora, si bien estos estudiantes de universidades que han sido diseñadas para estar próximas a las comunidades están volviendo a sus comunidades, vuelven con una vocación de agentes de cambio y agentes semiexternos. Dicen: “no debemos ser ni campesinistas ni tradicionalistas” y hablan de la dificultad de convivir, en su nuevo papel, con padres, niños y profesores de escuela (que tampoco han cursado curso superior). Su vuelta a casa, siendo en su mayoría mujeres, con proyectos de investigación-acción o investigación-intervención, interpone una distancia entre ellos y sus familias y vecinos, una especie de enajenación brechtiana, porque llegan con una *teoría* del funcionamiento de la comunidad. Y es que no han estado asistiendo a un curso rápido de concientización intercultural, sino que están inmersos por un período de años en la vida universitaria.

Gunther Dietz, en su estudio, nos muestra la vinculación en la UVI bajo otra perspectiva y a partir de una época posterior. Describe un debate y cierto desacuerdo entre académicos que buscan introducir “enfoques pedagógicos constructivistas centrados en el estudiante” y, por otro lado, “activistas indígenas que rechazaban tales actitudes por ser excesivamente posmodernas”. Los activistas presionaban para que los estudiantes fueran “formados como portadores de culturas étnicas que requieren el empoderamiento del grupo a través de la transferencia de conocimientos desde la academia a actores comunitarios”. O sea: combinaban la reivindicación de reconocimiento étnico con el modernismo de la educación tecnológica, una combinación que aparece poco en los debates antropológicos, los cuales tienden a oponer la modernidad a la identidad. El cuadro al final queda un poco confuso en esta descripción (y tal vez así fue), pero lo que aparece es que la interculturalidad no es una imposición sino más bien un espacio de debate, y que las organizaciones indígenas (que no son nombradas y de las cuales yo no había escuchado en mis dos visitas a la UVI),²⁰ buscaban apoyo práctico sobre todo en tecnología, más que una concientización cultural para lo cual no precisaban de cursos universitarios. Mientras los activistas indígenas buscaban herramientas prácticas para sus propios proyectos, los profesores constructivistas querían que los alumnos persiguieran y definieran ellos mismos la renovación cultural y su identidad.

Las comunidades están acostumbradas a “perder” a sus jóvenes una vez que adquieren suficiente educación para encontrar trabajos fuera. Pero, en este caso, los estudiantes –por lo menos en principio– están volviendo a casa equipados con ideas adquiridas en un ambiente universitario de discusión abierta y análisis desapasionado –hábitos que podrían desestabilizar relaciones heredadas de autoridad–. No se hizo mención de esto en mis entrevistas, pero en su investigación doctoral, Karla Vivar menciona casos bastante agudos de tensión en torno a ello, como otros donde eso no sucede. Paradójicamente, esto resultaría de un proyecto que, por muy modernizante que sea, también comprende elementos de re-

²⁰ Lo que no quiere decir que no hayan existido.

cuperación de la identidad, de la historia y de las raíces. ¿Quién sabe si la idea que traen de vuelta de patrimonio cultural no choca con la que tienen sus familiares y vecinos?

Aunque la realización de entrevistas individuales con estudiantes no formaba parte de mi proyecto, en cuatro instituciones los responsables organizaron conversaciones colectivas con ellos. En la UNICH de San Cristóbal, en mayo de 2008, pude así saber de cuatro experiencias de vinculación: entre ellas, una era un proyecto en el campo del saneamiento, y otro trataba de la diversificación de cultivos (cambiar el maíz por hortalizas utilizando fertilizantes naturales). Los otros dos eran encuestas sobre el avance de proyectos de desarrollo en las comunidades; les pregunté si los fertilizantes naturales no requerían más mano de obra que los químicos; la respuesta no tardó en venir: “volvamos de nuevo a la agricultura tradicional –que ellos [los agricultores] utilicen su conocimiento científico”. No se trataba sólo de recuperar una herencia, se trataba también de buscar un camino: “esa es la parte más importante de esta carrera, compartir tus conocimientos empíricos y los conocimientos teóricos, la gente sabe práctica, no sabe teoría; entonces, lo que pretendemos es llevar conocimientos, como están allá apagados (...) esto es una mini-iniciativa”.

Lo que cabe notar en estas respuestas es la ausencia relativa de ideologización: los estudiantes no se refirieron a la superioridad o inferioridad de éste o el otro “saber”, sino que hubo un reconocimiento de los siglos de experiencia que en la agricultura han generado conocimientos y procedimientos que merecen ser escuchados.

Otro reflejo de la penetración de la terminología de la interculturalidad apareció en la respuesta de un estudiante a la pregunta sobre la diferencia entre las UI y las más convencionales. Contestó utilizando el lenguaje de los constructivistas y del *modelo* inventado en la UAIM de Sinaloa: dijo que los profesores en la UI, en vez de esperar que los alumnos simplemente aprendan lo que se escribe en la pizarra sin mayor discusión, actúan como “guías o facilitadores (...) nos hacen autodidactas; tú investigas según tu conveniencia”, y recordó que él “no tenía habito de investigar más allá de lo que decía el maestro”, pero ahora, con una frase reveladora, “nos hacen autodidactas”. Aun si este lenguaje le hubiera llegado de manos de un profesor, lo cierto es que ahora está arraigado en su mente.

Contrastando con el uso de la tercera persona –algo desligado y semietnográfico– que utilizaban para referirse a los aspectos sociales de sus comunidades, cuando se trató de la lengua, los estudiantes se volcaron al uso de la primera persona, y así hicieron muestra de una capacidad lingüística emparentada con la identificación étnica. En este grupo de estudiantes cada uno empezaba, sin que yo se lo pidiera, identificándose como hablante de una u otra lengua autóctona. A partir de allí, se discutieron las experiencias que vivían al utilizar su lengua y también la idea misma de tener una lengua propia. Hablaron varias veces de las complicaciones que enfrentaban: muchas veces los padres, llegados a la ciudad, se habían alejado de la lengua nativa por vergüenza, e impusieron lo mismo a sus hijos; contaban casos, a veces autobiográficos, de maestras que “trataban mal” a alumnos por hablar

en “lengua”. Entonces, entendían que mucha gente escondía su pertenencia étnica para no ser reprobados al hablar su lengua, guardándola sólo “para ellos mismos”, como los candidatos a la UVI que escondían su conocimiento de una lengua indígena en el formulario de admisión. Otros, sin embargo, reflejaban el cambio en la cultura de la ciudad y de los hogares: una estudiante dijo que al aprender la lengua de sus abuelos –que habían migrado a San Cristóbal– y al hablarla en su familia, sentía que estaba “rescatando las raíces y volviendo a valorar nuestra cultura”.

Las intervenciones reflejaron una diversidad de opiniones sobre diferentes temas: si hay prejuicio racial, o si el reconocimiento como indígenas o aun como mayas minaba las identidades diferenciadas que recobraban como tzeltal o tzotzil, etcétera. Si por un lado la conversación parecía reflejar un proceso de concientización étnica, ello iba a la par con la constatación de que la discriminación y la exclusión estaban en retroceso, en parte debido al turismo y a una explosión de lo intercultural. “Entonces” dijo, “ya se va dando, es algo normal, ha permitido que la gente se respete más, y hay respeto entre las culturas”. A su vez, consultados sobre la diferencia entre esta universidad y las otras, nadie dijo que el estudiantado tenía una composición étnica distinta.

Aparte de los ejes de raza y de lengua, les planteé el tema de la cultura, y pude notar de nuevo que la percepción de diferencias culturales radicales era suavizada por una conciencia según la cual se percibía que las diferencias son movedizas en el tiempo y en el espacio. Así, se les preguntó si les parecía que gente indígena tenía “otra forma de pensar”, por lo que un participante se refirió inmediatamente a la “cosmovisión” entendida como “la religión que forma parte de sus creencias y su relación con la naturaleza”, mientras otro dijo que “partimos del hecho que somos una cultura diferente”. Pero luego, el primero volvió a hablar aludiendo a “culturas híbridas (...) la cultura religiosa que se nos fue” y después de mencionar a los “colonizadores”, también habló de la conversión de muchas comunidades al protestantismo evangélico. Es decir que en esta conversación por lo menos no se insistió en diferencias culturales y lingüísticas como muros de separación –más bien parecía que los estudiantes las veían con curiosidad, como objeto de análisis y de estudio–. Se estaban modernizando: aparte de ser vivencia, su patrimonio era objeto de estudio.

Profesores de la misma UNICH expresaron ideas parecidas, como hemos visto, aunque con un lenguaje más elaborado. Para ellos también la palabra “retroalimentar” era la apropiada para describir la relación entre los conocimientos transmitidos (y sin duda reformulados) por la tradición y los transmitidos en el aula.

Evidentemente, el investigador tiene que interpretar el grado de repetición irreflexiva que hay en las respuestas a sus preguntas y puede equivocarse. La palabra *cosmovisión*, por ejemplo, se ha convertido en una especie de carta de visita del “multiculturalismo duro”, sobre todo en círculos académicos más inclinados a debates doctrinarios, pero en las conversaciones cotidianas de estudiantes puede ser menos intencionado, menos “pesado”. Así

fue en la conversación en la UNICH, y en otra con unos estudiantes de tercer y cuarto año de la UNIEM en San Felipe del Progreso (Estado de México): éstos utilizaron la palabra para referirse no a un sistema de saberes o un trazado de los orígenes y el porvenir del universo, sino simplemente a una descripción de las costumbres de un pueblo, de las bendiciones para la lluvia, de los ritos e intercambios que circundaban el matrimonio, y de la religión “que forma parte de sus creencias y su relación con la naturaleza”. El pueblo del cual se trataba era su propio pueblo, los mazahua. Es decir, estaban hablando en tercera persona de un patrimonio que era el suyo pero con el cual no sentían una identificación exclusiva o excluyente porque ya estaban en el papel del estudiante que se distanciaba y se colocaba en la posición de observador.

Conclusión

Las entrevistas citadas aquí se remontan entre cinco y siete años atrás, y son parte de una investigación más general sobre la propagación de la idea del multiculturalismo en América Latina. Esto me ha permitido experimentar discusiones académicas acaloradas y no siempre esclarecedoras del contexto de la práctica educacional. Me llama la atención la poca participación de las ciencias sociales (aparte de las ciencias de la educación) en el diseño de las UI: no me han dicho que antropólogos o sociólogos se negaran a participar, pero tampoco se ha dicho que fueran convocados. Ahora bien, es evidente que una vez puesto en marcha el proyecto atrajo a numerosos científicos sociales a trabajar en las UI y desde adentro ellos han ido reconfigurando el *Modelo* y la interculturalidad misma. Les ha tocado la suerte de una oportunidad única de construir una institución educativa *de novo*, y si bien evidentemente han tenido que negociar con el contexto institucional y financiero, el desafío de la interculturalidad permea sus proyectos. El sentimiento de que están embarcados en una aventura guiada por un ideal, aunque un ideal que (como todos) no es muy preciso, permeó todas las discusiones: tuve la suerte de captar un momento de creación y de búsqueda.

Sería fácil –pero también equivocado– concluir diciendo que mis entrevistados mostraron que hay una gran distancia entre la teoría (lo que se escucha y se lee en congresos y revistas académicos internacionales) y la práctica. Esta búsqueda es teórica también, porque estaban descubriendo, o tal vez ya sabían y me estaban compartiendo el aprendizaje, que construir un proyecto educacional con una dimensión de concientización étnico-racial o étnico-cultural lleva a navegar en aguas agitadas, aunque no necesariamente traicioneras. Recordemos que tal proyecto requiere un elemento de relativismo, de humildad y de búsqueda que no ha sido común en la historia de la educación occidental –y menos aún en la oriental–. Nuestra tradición nos dice que educar es transmitir lo sabido de una generación a otra, por lo menos hasta culminar la primera etapa de la educación superior. Pero

la educación superior intercultural se plantea escuchar la voz del *otro* y del estudiante. Al mismo tiempo, y a pesar del “multiculturalismo duro” que he tenido la oportunidad de criticar, la relación pedagógica con el alumnado que ha sufrido de las “asimetrías” que hemos analizado, despierta expectativas mutuas: los estudiantes y sus comunidades pueden estar orgullosos de que sus profesores les pregunten a ellos cómo explicar la cultura de sus pueblos, pero no han perdido su anhelo de que la educación les traiga beneficios materiales. Esta aproximación se dio no sólo intelectual sino además socialmente en la medida en que –por lo menos en esos años cuando las primeras promociones se estaban todavía estudiando– ellos se conocían y compartían su vida social. La excepción fue, como siempre, la UNICH en San Cristóbal (en los campus satélite creados por la UNICH probablemente haya otra realidad que no pude conocer entonces).

La interculturalidad como idea seguirá sirviendo de fuente de discusión teórica y política pero con las UI se creó otro campo de pensamiento y experimentación que dejará su huella. No es por casualidad que fue allí donde los ideales asociados con la “tradición latinoamericana de la educación popular” pudieron también volver al orden del día. La polarización en la filosofía política entre universalismo y relativismo es muy importante, porque si no guardamos las proporciones y la claridad en ese debate, se pueden propagar errores muy graves. En las UI, por mucho que el patrocinio estatal parezca complicado, la perspectiva de muy largo plazo ha favorecido la experimentación y al mismo tiempo ha llevado a los protagonistas a ver en la interculturalidad menos una oportunidad de proselitismo o de pedagogía con una dirección única, que una oportunidad para llevar al dominio de la educación *pública* una idea de la educación como descubrimiento que hasta entonces fue relegada al mundo de las ONG, de los proyectos y del corto plazo.

Referencias bibliográficas

- Bruner, Jerome, (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Casillas Muñoz, Lourdes y Luara Santini Vilar, (2006) *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CGEIB, (2004) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México, SEP / CGEIB / CDI.
- Dietz, Gunther, (2012) “Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? a Reflexive Ethnography of Intercultural Higher Education in Veracruz, Mexico” en *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. Vol. 7, núm. 2, pp.: 173-200.
- García, María Elena, (2005) *Making Indigenous Citizens: Identities, Education and Multicultural Development in Peru*. Stanford, CA, Stanford University.
- Guerra García, Ernesto, (2005) “Aneregogía de la voluntad: propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México” en *Ra Ximhai - Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. Vol. 1, núm. 1, pp.: 15-38.
- Gustafson, Bret, (2009) *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham, Duke University Press.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída, (2004) “La diferencia en debate: la política de identidades en tiempos del PAN” en Hernández, Aída; Paz, Sarrela y María Teresa Sierra (coords.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México, DF, CIESAS, Porrúa.
- Hernández, Aída; Paz, Sarrela y María Teresa Sierra (coords.), (2004) *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México, DF, CIESAS, Porrúa.
- Hooker Blandford, Alta, (2009) “La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense: logros, innovaciones y desafíos” en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas, UNESCO/IESALC, pp.: 279-302.
- López, Luis Enrique e Inge Sichra, (2004) “La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas” en Ignacio Hernaíz, *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Mignolo, Walter, (2000) *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Moll, Luis, (1990) *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Navarro Martínez, Sergio y Antonio Saldivar Moreno, (2011) “Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe ‘Jacinto Canek’” en *Revista Pueblos y Fronteras digital*. Vol. 6, núm. 12, pp.: 67-104.

- Noel, Barbara, (2006) "Language, Power and Schooling: Bolivia's Education Reform Program". College of Education and Human Development, George Mason University.
- Ochoa Zazueta, Jesús Angel, (2005) "Aneregogía y skopeútica: reorno a la educación por aprendizaje" en *Ra Ximhai - Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. Vol. 1, núm. 1, pp.: 1-14.
- Quijano, Anibal, (2000) "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America" en *International Sociology*. Vol. 15, núm. 2, pp.: 215-232.
- Rappaport, Joanne, (2004) "Between Sovereignty and Culture: Who is an Indigenous Intellectual in Colombia?" en *International Review of Social History*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S002085900400166X>. Vol. 49, supplement 12, pp.: 111-132.
- Rappaport, Joanne, (2005) *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham, Duke University Press.
- Rappaport, Joanne, (2008) *Utopías interculturales: intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Ediciones Universidad del Rosario.
- Recondo, David, (2007) *La Política del Gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*. Mexico, DF, CIESAS / Casa Chata.
- Saldivar Moreno, Antonio; Micalco Méndez, Miriam Moramay; Santos Baca, Elizabeth y Rocío Ávila Naranjo, (2004) "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, núm. 20, pp.: 109-128.
- Schmelkes, Sylvia, (2009) "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties" en *Intercultural Education*. Vol. 20, núm. 1, pp.: 5-17.
- Sierra, María Teresa, (2009) "Las mujeres indígenas ante la justicia comunitaria: perspectivas desde la interculturalidad y los derechos" en *Desacatos*. Vol. 31, pp.: 73-88.
- Taylor, Charles, (1992) *The Politics of Recognition*. Princeton, Princeton University Press.
- Van Cott, Dlee, (2000) "A Political Analysis of Legal Pluralism in Bolivia and Colombia" en *Journal of Latin American Studies*. Vol. 32, núm. 1, pp.: 207-234.
- Vivar Quiroz, Karla, (2014) *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica*. Guadalajara, CIESAS. Tesis doctoral.
- Walsh, Catherine, (2000) "Políticas y significados conflictivos" en *Nueva Sociedad*. Núm. 165, pp.: 121-133.
- Young, Iris Marion, (1994) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, Princeton University Press.
- Zavala, Virginia, (2002) *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo 1

Tabla 1

Matrícula total de las Universidades Interculturales en México, ciclos escolares 2008/2009 y 2013-2014

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	06/09/04	Lengua y Cultura Desarrollo Sustentable Comunicación Intercultural	Mazahua Otomí Tlahuica Matlatzinca Mixteco Náhuatl Mismito Español (No HLI)	164	322	486	640	396	1036	Mayo 2008
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	22/08/05	Lengua y Cultura Desarrollo Sustentable Comunicación Intercultural Turismo Alternativo	Tzeltal Tzotzil Chol Zoque Tojolabal Zapoteco Mame Akateco Español (No HLI)	571	601	1172	809	920	1729	Diciembre 2006 Mayo 2008
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	13/10/05	Lengua y Cultura Desarrollo Rural Sustentable Desarrollo Turístico	Chol Yokotan Zoque Tzotzil Español (No HLI)	232	215	447	332	257	589	Mayo 2007 Mayo 2008

(continuación)

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	Segundo semestre de 2005	Gestión Intercultural para el Desarrollo. Cinco Orientaciones o Campos de Formación Profesional: Comunicación Salud Derechos Sustentabilidad Lenguas Maestría en Educación Intercultural	Náhuatl Otomí Huasteco Tepehua Totonaca Zapoteco Zoque Popoloca Mixe Chinanteco Inglés Francés Otro Español (No HLI)	263	418	681	164	120	284	Mayo 2007 Mayo 2008
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	20/08/06	Lengua y Cultura Desarrollo Sustentable	Totonaco Náhuatl Popoloca Mixteco Español (No HLI)	149	173	322	122	127	249	n/a

(continuación)

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001	Psicología Social Comunitaria Turismo Empresarial Sociología Rural Derecho Contaduría Ingenierías: Sistemas Computacionales Sistemas Forestales Sistemas de Calidad Desarrollo Sustentable Maestrías: Ciencias Sociales Educación Social Economía y Negocios Gestión de Desarrollo Municipal Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales	Yoreme Kiliwa Mocho Purépecha Rarámuri Chol Tzeltal Tzotzil Zoque Chinanteca Chatina Mixteco Zapoteco Mixe Kichwa Kariña Pemon Cora Chaima Guarijio Huichol Kumiai Mam Maya Náhuatl Tepehuano Totonaca Trique Tarahumara	882	882	1714	1549	1641	1641	Dic. 2006 Dic. 2008

(continuación)

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001	Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia Educación para la paz y la convivencia Escolar Doctorado: Ciencias Sociales Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia Educación para la paz y la convivencia escolar	Yaqui Español	882	882	1714	1549	1641	1641	Dic. 2006 Dic. 2008
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	Septiembre de 2007	Lengua y Cultura Gestión Municipal	Purépecha Mazahua Español (No HLI)	117	180	297	291	285	576 (no incluye estudiantes de maestría)	n/a

(continuación)

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO)	Agosto de 2007	Lengua y Cultura Ing. en Sistemas de Producción Turismo Alternativo	Maya Español (No HLI)	199	201	400	230	288	518	n/a
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	20/09/07	Lengua y Cultura Desarrollo Rural Sustentable	Me'phaa Náhuatl Tu'unsavi Español (No HLI)	57	108	165	258	216	474	n/a
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	Agosto de 2012	Desarrollo Sustentable Lengua y Cultura Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales	Nuhu Tepehua Náhuatl Hñahñu Español (No HLI)				92	74	166	n/a

(continuación)

Universidad	Inicio de actividades	Licenciaturas o ingenierías	Lenguas	Matrícula por sexo (agosto 2008 / febrero 2009)		M. total 2008/2009	Matrícula por sexo (agosto 2013 / julio 2014)		M. total 2008/2009	Fecha de visita
				h	m		h	m		
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) (11 Sedes)	2011	Informática Administrativa Derecho Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas Antropología Desarrollo Económico Regional Salud Comunitaria Turismo Sustentable Lenguas Indígenas Administración Pública Municipal Ingeniería Industrial	Náhuatl Tenek Xi'oi Otomí Español (No HLI)				1278	913	2191	
Total número de estudiantes				2634	3050	5684	5857	5105	10962	

Fuente: CGEIB, Secretaría de Educación Pública (2008).